



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 7, 2020

Recibido 31 de agosto de 2020

Aceptado 18 de setiembre 2020

Qué piensa y qué escribe Ernesto Gómez. Su aportación a la Educación para la Ciudadanía Democrática

*What think and what write Ernesto Gómez. His contribution to
the Democratic Citizenship Education*

Joan Pagès i Blanch

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: Joan.pages@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8650-3976>

Carmen Rosa García Ruiz

Universitat de Màlaga

Email: crgarcia@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-8131>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.7>

Resumen

La educación para la ciudadanía democrática (ECD) en España, es una línea de investigación prolífica que necesita un análisis que contextualice, cómo y por qué surge el interés de nuestra comunidad científica por esta temática y su evolución hasta nuestros días. El artículo reivindica la necesidad de un trabajo de tales características y visibiliza el papel desempeñado por el profesor Ernesto Gómez en ella. Realizamos un análisis de su obra, con dos variables imprescindibles en su pensamiento, el contexto político y el marco formativo-curricular del profesorado de Ciencias Sociales. El artículo destaca su contribución a un ámbito disciplinar que contribuyó a crear, dando cuenta de su investigación educativa, la búsqueda de referentes en los Social Studies norteamericanos y su defensa de la ECD. Sin apenas percatarse, recogió en sus trabajos debates y temáticas sociales que estructuran el currículo social, tanto en el ámbito escolar como en la formación inicial del profesorado, contribuyendo a consolidar el área de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: social studies; educación para la ciudadanía democrática; didáctica de las ciencias sociales; currículo; formación inicial del profesorado.

Abstract

Education for Democratic Citizenship (ECD) in Spain is a prolific line of research that needs an analysis that contextualizes, how and why the interest of our scientific community arises for this issue and its evolution to this day. The article claims the need for a work of such characteristics and makes visible the role played by Professor Ernesto Gómez in it. We carry out an analysis of his work, with two essential variables in his thinking, the political context and the training-curricular framework of the Social Sciences teachers. The article highlights his contribution to a disciplinary field that he contributed to create, accounting for his educational research, the search for references in North American Social Studies and his defense of ECD. Without hardly realizing it, he collected debates and social themes in his works that would structure the social curriculum, both in the school environment and in the initial training of teachers, helping to consolidate the area of Didactics of Social Sciences.

Keywords: social studies; citizenship education; social sciences education; curriculum; teacher training.

1. Introducción

Adentrarse en el trabajo de un compañero, cuando se ha conocido a la persona en profundidad, es una tarea compleja. La búsqueda de palabras certeras se convierte en un ejercicio que, en ocasiones, ha parecido insuperable, aunque la cercanía pueda sugerir todo lo contrario. Resulta abrumador comprobar que la amistad entorpece el análisis y la escritura deviene en un ejercicio costoso, por agolparse de forma desordenada ideas y sentimientos.

Con estas palabras no se quiere justificar una falta de objetividad sino la dificultad de hacer justicia con un artículo a un trabajo desarrollado, con entrega y pasión, durante cuatro décadas. La revisión no es completa, en principio porque los escritos iniciales no han podido ser localizados y, sobre todo, porque hubiera resultado interminable analizar cada uno de ellos. La opción más factible ha sido detenerse en aquellas ideas que mejor reflejan su pensamiento didáctico, en aquellas publicaciones que consideramos más relevantes.

Sorteadas con torpeza las dificultades reseñadas, se ha optado por organizar cronológicamente y en dos períodos bien diferenciados, la producción científica de toda una vida académica:

- Del movimiento de renovación pedagógica a la investigación educativa (1978-1998). Constituye un breve esbozo de los momentos claves en su trayectoria académica, acompañados de anotaciones de carácter histórico y político para contextualizarla. Se realiza un recorrido por su participación en los movimientos de renovación pedagógica, su interés por la reforma e introducción en la investigación educativa.
- La consolidación de su pensamiento didáctico. Social Studies y Educación para la Ciudadanía Democrática (1999-2020). Profundiza en su obra escrita, dando protagonismo a sus palabras, acompañadas de alusiones a sus referentes teóricos. Se aporta significatividad a cómo madura su pensamiento didáctico utilizando como referentes el contexto político e ideológico del momento.

Como hilo conductor de todo el artículo, se encuentra el compromiso cívico, una particularidad de su pensamiento y obra, junto a la de no eludir el debate político e ideológico desde su posición de formador del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales¹.

2. Del movimiento de renovación pedagógica a la investigación educativa (1978-1998)

Ernesto Gómez supo articular con total armonía tres grandes pasiones, la familia y sus amistades, la política y la universidad. No resulta baladí comenzar con una frase así porque es complejo desligar de su trayectoria académica el compromiso con el momento que le tocó vivir y la intensidad con la que lo hizo.

Su formación es extensa y dilatada, fue estudiante en la Escuela Normal de Maestros de Málaga, durante los años más duros y represivos del franquismo, conociendo de cerca la efervescencia de un movimiento estudiantil fuertemente politizado y que reclamaba democracia y libertad. La jalonan momentos relevantes de nuestra historia reciente: se diploma como Maestro de Primera Enseñanza en 1972; durante la Transición Política se licencia en Geografía e Historia (1977); con el primer gobierno socialista se licencia en Pedagogía (1984); y alcanza el grado de doctor en Pedagogía en 1996, con la llegada al poder de un gobierno de derechas.

Una curiosidad constante y el gusto por el estudio y la lectura, lo llevó a compaginar la formación académica con la profesión docente. Desde 1972 a 1978 fue maestro de EGB, durante los años de las huelgas de maestros en el tardofranquismo y del fortalecimiento de los movimientos de renovación pedagógica en la transición democrática. Abandona el magisterio para ingresar como profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la Universidad de Málaga, con la aprobación de la Constitución.

A lo largo de estos años se inicia en movimientos de renovación pedagógica y la investigación educativa, compaginandolo con la gestión educativa y política. Llegó a la investigación educativa guiado por las preocupaciones que le generaba ser formador de maestros y maestras. Descubre en ese momento que permanece inalterable una enseñanza de las Ciencias Sociales rutinaria y pobre, constata los obstáculos y las dificultades a las que se enfrenta el profesorado que pretende cambiarla, y asume la certeza de que sin el profesorado no son posibles las transformaciones educativas y curriculares.

En estos años logra elaborar un pensamiento didáctico en el que juegan un papel fundamental los Social Studies. Se nutre de ideas y argumentos ligados a los principios pedagógicos del movimiento progresista norteamericano, a los que recurre a lo largo de los años, a modo de reflexión circular, que evoluciona en contextos nuevos que le generan preguntas inagotables.

¹ La elaboración de este artículo se ha realizado a partir de las ideas, pautas y directrices que Joan Pagès compartió conmigo antes de su despedida.

Tabla 1
Actividad académica y política (1978-1998)

Año	Actividad
1978-1990	Miembro fundador del Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía CREA
1985-1986	Jefe del Servicio de Ordenación Académica del Profesorado de EGB en la Dirección General de EGB. Ministerio de Educación y Ciencia, con José María Maravall
1986-1988	Director del Departamento de Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales
1987-1998	Miembro fundador de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, de su Junta Directiva y de los comités científicos de sus simposia
1992-1996	Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
1992-1997	Miembro del Consejo de Dirección del Centro de Profesores de Málaga, en representación de la Administración Educativa
1995-1998	Miembro de la Liga Española para la Educación y la Cultura Popular de Málaga

Fuente: Elaboración propia

2.1. Renovación Pedagógica y reforma educativa

Pocas personas conocen su participación como miembro fundador del Colectivo de Renovación Educativa de Andalucía en Málaga (CREA). Una temprana iniciación en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) le permitió vivir en primera persona y como protagonista, las particularidades de un movimiento pedagógico que era a la vez social y político, plural y democrático. Confluir con personas que se sentían comprometidas con transformar la escuela y los métodos de enseñanza (CAPP, 1983), marcaría buena parte de sus preocupaciones en estos años, como formador de docentes e investigador educativo.

Su activismo no deja lugar a dudas, participó en el Iº Congreso de Renovación Pedagógica celebrado en Barcelona en 1983, con un trabajo premonitorio, *Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la formación del profesorado*. No hemos podido localizar los textos que escribió durante los primeros años de su vida académica, pero el hecho de conocer la escuela como maestro y ser formador, le lleva a conjugar ambos aspectos en un ejercicio de honestidad. De hecho, reitera la temática en el primer número de la revista *CREAR* (1986) con *Un nuevo proyecto para la formación del profesorado*. Ambos artículos configuran una serie de trabajos que entroncan con publicaciones en *Puerta Nueva*, revista editada entre 1986 y 1997 por la Delegación Provincial de Educación. Participa en su primer número con *La escuela y su misión* y, entre 1990 y 1991, suma tres artículos, elaborados con perspectiva histórica, sobre la formación del profesorado desde sus orígenes hasta el franquismo.

Durante la consolidación democrática, aborda en dos trabajos otro de sus intereses en estos años: *La formación del profesorado ante la reforma educativa: análisis de la situación y alternativas*, publicado en la revista *Almotacín* (1989) de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB en Almería; y *Las Ciencias Sociales en las Reformas Educativas* en *Publicaciones* (1990), revista de la Escuela de Formación del Profesorado de EGB en Melilla.

Participar de forma activa en los movimientos de renovación pedagógica le permitió afrontar su autoformación en pedagogías activas pero, especialmente, en la idea de un currículo

como proceso social y creado en la práctica. Es importante recordar las palabras del profesor Pagès al respecto, para entender la relevancia de una experiencia de estas características:

Los movimientos de renovación pedagógica suplen los déficits de la formación inicial del profesorado apostando por una autoformación didáctica centrada en los problemas de la práctica y en la elaboración de materiales curriculares para su intervención en ella... En la escuela primaria hay un número importante de profesores y profesoras que practican una enseñanza basada en sus principios (1994, p. 7).

Desconocemos de forma rigurosa el impacto que tuvieron los MRP en la práctica educativa y en el currículo de Ciencias Sociales. Una laguna que contribuyó a mermar años más tarde, el mismo Pagès en el caso de Rosa Sensat, con la dirección de la tesis doctoral de María Ballbé (2019). Lo que sí sabemos es que se trataba de un movimiento social, democrático y progresista, que se calcula movilizó de 20 a 50.000 docentes, pero que se debilita durante los años iniciales de la reforma educativa, cuando sus principales líderes ocupan las estructuras de los centros de profesorado, se involucran en política o inician su vida académica en la universidad (Hernández Díaz, 2011). En esta última situación, Ernesto Gómez participa de forma activa en la creación de una área de conocimiento, la Didáctica de las Ciencias Sociales. Nuevamente, Joan Pagès (2002) vincula los MRP con el origen de las didácticas específicas y la formación del profesorado:

En España, las didácticas específicas empiezan a configurarse a partir de los años setenta como consecuencia, entre otras razones, de la labor de los movimientos de renovación pedagógica (MRP), movimientos de maestros opuestos a la concepción autoritaria de la escuela franquista. Su penetración en la formación inicial del profesorado fue lenta pero continuada (p. 260).

En su actividad académica no hay “renuncia” a su pasado por el estatus universitario. La implicación en los orígenes de la Didáctica de las Ciencias Sociales la realiza desde el convencimiento de que, superada la fase de experimentación de la reforma educativa, se enfrentaba a un ámbito de conocimiento que no se construía con discursos (Mainer Baqué, 2009), sino con investigación educativa. Es precisamente su conocimiento, en primera persona, de la práctica educativa y su posterior iniciación en la investigación sobre ella, lo que le hace estar convencido de que el área de conocimiento contaba con rango científico propio. En este sentido, se involucró intensamente en los veinte primeros años de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), desde su junta directiva y como presidente.

2.2. La búsqueda incansable de referentes científicos para una Didáctica de las Ciencias Sociales

La emergencia de un nuevo campo disciplinar necesitaba referentes y comienza a recopilar bibliografía procedente de diferentes países. En 1990 realiza para el *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* de la AUPDCS, una *Selección comentada de Bibliografía Italiana de Didáctica de las Ciencias Sociales*, donde recogía esa preocupación: “tal vez uno de los problemas fundamentales de nuestra área de conocimiento reside en la escasez de títulos que ofrece el mercado bibliográfico español, lo que nos obliga inexcusablemente a acudir a referencias bibliográficas extranjeras” (p.

37). Con este trabajo nos introducimos en la obra de Antonio Brusa, Guarracino o Pontecorvo, ofreciendo un año después un análisis específico sobre Didáctica de la Historia en la revista *Plazuela* (1991).

La fuerte disciplinariedad del currículo italiano (Luis Gómez, 2002, p. 25) y la búsqueda de una perspectiva interdisciplinar o global de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, le conducen a buscar referencias en otros ámbitos geográficos. A pesar de la diferencia conceptual y teórica con el currículo de EE.UU. con el nuestro, inicia un intenso análisis de sus obras más representativas. En *Comentario al Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning* (1991), introduce por primera vez en nuestro ámbito, un estado de la cuestión sobre la investigación en enseñanza y aprendizaje de contenidos sociales.

El interés por los Social Studies surge por su influencia en la introducción del área de Ciencias Sociales con la Ley General de Educación de 1970. Con los años, descubre en ellos un importante estímulo intelectual: una materia escolar creada con el objeto de educar para una ciudadanía democrática y el intenso debate político-ideológico y curricular que genera el currículo social.

Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos (1997), es un denso trabajo elaborado desde una perspectiva histórica. Una detallada exposición que clarifica la diferencia entre un currículo organizado desde una perspectiva disciplinar, básicamente histórica y geográfica, y otra sociológica que selecciona el contenido a partir de los problemas cotidianos del alumnado o de la democracia. Encuentra en esta segunda opción, no solo una solución a la enseñanza de Ciencias Sociales, sobre todo el sentido de su enseñanza y aprendizaje, “esto implicaba que el currículum se diseñaba para proporcionar experiencias en la vida democrática, ya que se asumía que la habilidad para participar efectivamente en situaciones de grupo era una de las destrezas básicas que todos necesitamos aprender” (p. 214).

Ese reconocimiento no elude el debate y las tensiones que genera optar por esa opción, poner sobre el escenario dos concepciones educativas que eran, a la vez, ideológicas y políticas, *en las que se juega el futuro -al menos inmediato- de la educación social* (p. 231)².

Su pensamiento didáctico se nutre de la base ideológica que le aporta John Dewey, reforzada en los años 50 y 60 por la tendencia progresista de los New Social Studies, representada para él en la obra de Hunt y Metcalf (1955). De ellos adopta la idea de un currículo social articulado en torno a problemas sociales³, analizados desde las habilidades propias del pensamiento reflexivo y crítico.

Mantenían la concepción de que los “social studies” no debían ser una federación de disciplinas sino una “fusión” de materias cuya finalidad residía en el desarrollo de los ciudadanos en una sociedad democrática... Se defendía la importancia de las cuestiones éticas que la mayoría de los jóvenes debían considerar ya que resultaban imprescindibles para ayudarles a clarificar sus puntos de vista ante importantes temas políticos y controversias sociales (p. 220).

² El uso del término *educación social* que emplea en sus primeros trabajos, lo toma prestado de los Social Studies para referirse a la finalidad de enseñar Ciencias Sociales.

³ Una revisión reciente de las tradiciones para abordar el currículo social de forma integrada, se puede encontrar en Santisteban Fernández (2019).

La renovación pedagógica, la reforma educativa y los primeros trabajos en Didáctica de las Ciencias Sociales, no cuestionaron el sesgo tecnicista que había adquirido la introducción de las Ciencias Sociales en nuestro currículo escolar. La necesidad de renovar la práctica educativa, de actualizar y democratizar el sistema educativo, de articular un objeto de conocimiento que cristalizó en un área específica, no entraba en esas sutilezas. No obstante, desde sus primeros trabajos se encuentra la apelación a redefinir la *educación social* como herramienta para la integración social y para la ECD.

En *La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos* (1998) advierte del peligro que entrañaba realizar de la ECD “una interpretación simplificada que, respaldada por la tradición curricular, llevase a considerarla una temática que conduciría a fragmentar la educación para la democracia en parcelas” (p. 38).

Encuentra en los Social Studies un referente para introducir un cambio de paradigma en nuestro país, basado en la adopción de un currículo integrado, en la idea de progreso y reforma social, pero especialmente por asumir que toda *educación social* ha de ser democrática.

2.3. Investigación educativa y formación del profesorado de Ciencias Sociales

La iniciación en la investigación se produce en un momento en el que se encuentra preocupado por entender las claves del cambio educativo. A lo largo de ese proceso, alcanza hallazgos inesperados y relevantes que deja reflejados en su tesis doctoral, *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales* (1996). Un trabajo tan citado como desconocido y especialmente relevante por contextualizar de forma magistral un momento clave de nuestra historia. En ella quedan reflejadas:

- La realidad de un centro educativo durante la experimentación de la Reforma Educativa introducida con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Las ideas y la práctica de una maestra de Ciencias Sociales comprometida con la renovación pedagógica.
- Las inercias de una escuela y una cultura escolar que frenan el cambio educativo.

Como científico, en los resultados de la investigación refleja con honestidad y veracidad las dificultades y contradicciones detectadas en el desarrollo del currículo social. Como persona comprometida con el cambio educativo, modera las esperanzas puestas en la política educativa para superar modelos educativos antidemocráticos y trasnochados. En ese viaje descubre, en la formación del profesorado, la clave del cambio en educación.

Se puede encontrar una ajustada síntesis de su tesis doctoral en una serie de artículos publicados en 1998, una representación fiel de los ejes que articularon su investigación educativa.

Profundizando en el pensamiento y la práctica de una profesora de Ciencias Sociales (1998) cuestiona qué conduce a una maestra a modificar su práctica educativa y cómo influye en el conocimiento social enseñado. Encuentra la respuesta en el concepto Teoría Personal Educativa (TPE) sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Lo articula para explicar que la práctica educativa se gesta a partir de principios ideológicos, previos a la formación inicial, y se nutre en la propia práctica educativa. Compuesto por creencias e ideas, aporta a la maestra autonomía para

discrepar del currículo oficial y capacidad para cambiarlo y transformarlo en la práctica, pero lo más relevante es que influye sobre el conocimiento social enseñado:

... A medida que aumenta su protagonismo en la toma de decisiones sobre la selección y estructura del conocimiento del currículum, el conocimiento y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje adquieren mayor independencia y autonomía con respecto a lo que se ha considerado el conocimiento y la práctica habitual en el área (p. 8).

La naturaleza del conocimiento social que se construye en el aula, desligado del corsé disciplinar, ofrece a la maestra las claves para la integración de conocimientos:

... difiere progresivamente del modelo de conocimiento académico formal, reemplazándolo por un tipo de conocimiento que se presenta de una manera menos rígida y preestablecida; un conocimiento más abierto, menos definido, que está por construir siendo los alumnos quienes lo hagan; además el conocimiento toma una dimensión multidisciplinar que desborda el rígido marco de las disciplinas sociales (p. 8).

Lo más interesante que nos desvela es la confluencia de conocimiento docente y conocimiento escolar, en una práctica educativa coherente con los valores democráticos y los principios educativos que la guían:

... se observa que su desarrollo adquiere una clara correspondencia con la naturaleza del conocimiento y que, a medida que esto ocurre, se producen situaciones muy distintas a las tradicionales -control, disciplina, ritmo de aprendizaje, organización del aula, etc.- que se afrontan desde planteamientos diferentes a los tradicionales (p. 8).

Los obstáculos con los que se encuentra la maestra por transformar su práctica quedan recogidos en *Factores constitutivos de la cultura escolar de Ciencias Sociales* (1998). Las conclusiones a las que llega son amplias y las hemos querido dejar reflejadas en una tipología de obstáculos que hemos elaborado para caracterizar al profesorado de Ciencias Sociales:

- Obstáculos estructurales. Vinculados con el excesivo número de alumnos y grupos docentes que atiende, así como la falta de tiempo para planificar.
- Obstáculos culturales. Emergen cuando el profesorado trabaja de forma aislada y con la opinión generalizada de que su función es transmitir conocimientos y abarcar la mayor cantidad posible.
- Obstáculos formativos. Proceden de una débil formación inicial que, entre otros aspectos, conduce a tener una pobre visión de las capacidades del alumnado para aprender.

En línea con su posición crítica hacia los programas de las Escuelas de Formación del Profesorado, publica en *Perspectiva Escolar* (1998) *Compètencies curriculars del professorat d'història i ciències socials*. Señala que la clave del éxito de la reforma educativa reside en que el profesorado asuma las competencias curriculares que la LOGSE le reconoce:

... la investigación educativa ha vingut a confirmar la idea, tan sezilla com fundamental, que l'èxit o el fracàs de les reformes depèn en gran mesura de les actituds i comportaments adoptats pels docents en la posada en pràctica de les novetats que s'introdueixen (p. 13).

En tal caso, sostiene que la formación del profesorado de Ciencias Sociales ha de basarse en una práctica reflexiva que capacite para decidir e intervenir cuando se abordan problemas

concretos de la práctica educativa. En tal caso, habría que generar procesos formativos en torno a la concreción del currículo y para la integración del conocimiento social.

En esencia, se refiere a que la formación del profesorado ha de preparar para una toma de decisiones curriculares guiada por una educación social que enseñe a ser ciudadanas y ciudadanos en democracia. *Enseñar y aprender valores democráticos*, publicado en *Investigación en la Escuela* (1998), recoge su preocupación por que la reforma educativa se limite a perpetuar una enseñanza de las Ciencias Sociales que cumplía una función instructiva, en aras de una supuesta científicidad y objetividad. De mano de los Social Studies elabora la idea de que la función de la *educación social*, ha de ser la “*capacitación de los futuros ciudadanos para pensar sobre sí mismos, para deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales*” (p. 71). No sin plantearse un dilema moral, el riesgo de que el proceso socializador derive en adoctrinamiento “*al apoyarse básicamente en las emociones antes que en las reflexiones, ofreciendo pocos estímulos para que los individuos piensen, analicen y justifiquen sus opiniones a partir de evidencias racionales*” (p. 72). La respuesta la encuentra en el trabajo de Engle y Ochoa (1988), donde descubre que una verdadera *educación social* ha de contemplar tanto la socialización como la contra socialización del alumnado:

... debemos admitir que, en la etapa escolar obligatoria, no se da una auténtica educación social, al quedar ésta desvirtuada y reducida a un proceso instructivo cercano a la adoctrinación. Por todas estas razones, parece lógico que, si la educación quiere ser algo más que mera socialización, debe aspirar a ser un proceso de reflexión y crítica sobre aquella cultura que la propia escuela selecciona para los jóvenes (pp. 73-74).

Investigar en el contexto de la reforma educativa le hizo ver que la clave para modificar la práctica educativa no estaba en el cambio del currículo sino en la formación inicial del profesorado. En ese escenario sitúa la tarea de abordar las dificultades que entraña desterrar prácticas educativas tradicionales y contenidos disciplinares, como un paso previo e imprescindible (Mehaffy, 1992).

Tabla 2
Publicaciones (1978-1998)

Año	Publicaciones
1981	Gómez Rodríguez, A. E.; Jiménez Ruiz, M.; Montiel Torres, A. M ^a y Rodríguez Morales, L. (1981). <i>Itinerario interdisciplinar del río Guadalmedina</i> . Málaga: ICE de la Universidad de Málaga.
1985	Gómez Rodríguez, A. E. (1985). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la formación del profesorado. <i>Actas del Iº Congreso de Renovación Pedagógica</i> , (pp. 979-982). Barcelona: Excma. Diputación de Barcelona.
1986	Gómez Rodríguez, A. E. (1986). Un nuevo proyecto para la formación del profesorado. <i>Revista CREAM</i> , 0, 12-15. Gómez Rodríguez, A. E. (1986). La escuela y su misión. <i>Puerta Nueva</i> , 1, 4-6.
1989	Fernández, R., García, J. y Gómez Rodríguez, A. E. (1989). <i>Axarquía. Luz del Mediterráneo</i> . Málaga: Estudios Gráficos y de Imagen. Gómez Rodríguez, A. E. (1989). La formación del profesorado ante la reforma educativa: análisis de la situación y alternativas. <i>Almotacín</i> , 14, 153-163.
1990	Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Educación y Sociedad. <i>Seminarios Culturales “FONS MELLARIA 89” Seminario de Educación</i> (pp. 41-50). Córdoba: Excma. Diputación Provincial de Córdoba. Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Los primeros momentos del perfeccionamiento del

-
- profesorado. *Puerta Nueva*, 11, 6-13.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1990). El perfeccionamiento de los maestros en la Segunda República. *Puerta Nueva*, 12, 18-21.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Las Ciencias Sociales en las Reformas Educativas. *Publicaciones*, 18, 87-99.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1990). Selección comentada de Bibliografía Italiana de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 33-40.
- 1991 Gómez Rodríguez, A. E. (1991). El perfeccionamiento del profesorado durante el franquismo. *Puerta Nueva*, 13, pp. 12-21.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1991). Bibliografía Italiana de Didáctica de la Historia. *Plazuela*, 2, 49-51.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1991). Comentario al Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, 49-51.
- 1993 Libros de Enseñanza
- Gómez Rodríguez, A. E.; Prado Rodríguez, J. de; Pagès Blanch, J.; Batllori, Obiols, R.; Gavalda Torrents, A.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Conocimiento del Medio. Andalucía. 3º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Gómez Rodríguez, A. E.; Prado Rodríguez, J. de; Pagès Blanch, J.; Batllori, Obiols, R.; Gavalda Torrents, A.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Guía Didáctica. 3º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Gavalda Torrents, A.; Pages Blanch, J.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Conocimiento del Medio. Andalucía. 4º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Gavalda Torrents, A.; Pages Blanch, J.; Santisteban Fernández, A.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J. y Molla Bernadas, J. (1993). *Albero. Guía Didáctica. 4º Curso*. Sevilla: Bruño.
- 1994 Libros de Enseñanza
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J.; Gavalda Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1994). *Paisajes. Conocimiento del Medio. Andalucía. 5º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Battle, J.; Gavalda Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1994). *Paisajes. Guía Didáctica. 5º Curso*. Sevilla: Bruño.
- 1995 Libros de Enseñanza
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Battle, J.; Gavalda Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Morato Reixach, T.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1995). *Pinsapo. Conocimiento del Medio. Andalucía. 6º Curso*. Sevilla: Bruño.
- Prado Rodríguez, J. de; Gómez Rodríguez, A. E.; Batllori, Obiols, R.; Espinet Blanch, M.; Franch Batlle, J.; Gavalda Torrents, A.; Molla Bernadas, J.; Morato Reixach, T.; Santisteban Fernández, A. y Pagès Blanch, J. (Coord.) (1995). *Pinsapo. Guía Didáctica. 6º Curso*. Sevilla: Bruño.
- 1996 Gómez Rodríguez, A. E. (1996). *De la concepción a la acción. La práctica docente de una profesora de Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- 1997 Gómez Rodríguez, A. E. (1997). Evolución en el currículum de ciencias sociales en Estados Unidos. En AA.VV. *La formación del profesorado y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 195-241). Sevilla: Diada Editora y AUPDCS.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1997). Criterios de selección de contenidos en la enseñanza de la Historia. *La Vasija*, 1, 98-106.
- 1998 Gómez Rodríguez, A. E. y García García, J. (1998). Mesa de trabajo sobre la relación teoría-práctica en la formación del profesorado. En A. Fortes; R. Guerrero; A. Ortiz (Coords.). *Formación del profesorado y cambio social: Informe Ronda* (pp. 73-76). Málaga: Universidad de Málaga.
- Gómez Rodríguez, A. E. (1998). La Didáctica de las Ciencias Sociales y su compromiso en la formación de los valores democráticos. En AA.VV. *Los valores y la didáctica de las ciencias*
-

sociales (pp. 37 - 56). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida y AUPDCS.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Profundizando en el pensamiento y la práctica de una profesora de Ciencias Sociales. *Kikiriki*, 47, 21 – 28.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Enseñar y aprender valores democráticos. *Investigación en la Escuela*, 34, 69 -78.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Competències curriculars del professorat d'història i ciències socials. *Perspectiva Escolar*, 224, 13 -20.

Gómez Rodríguez, A. E. (1998). Factores constitutivos de la cultura escolar de Ciencias Sociales, *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 118-135.

Fuente: Elaboración propia

3. La consolidación de su pensamiento didáctico. Social Studies y Educación para la Ciudadanía Democrática (1999-2020)

El segundo período en el que hemos dividido la obra de Ernesto Gómez, podemos entenderlo como un momento de consolidación de su pensamiento didáctico y, en los últimos años, de revisión de los principios en los que se sustentaba por la introducción en sus trabajos de una perspectiva posmoderna para el análisis de los Social Studies y la ECD.

Durante este tiempo su mirada se encuentra marcada, en primer lugar, por los reiterados cambios en la legislación educativa y el consiguiente conflicto entorno a la redefinición del currículo social y la introducción de la ECD en el mismo. En segundo lugar, por los profundos cambios económicos, tecnológicos, políticos y sociales en el tránsito entre dos siglos.

En esencia hay en su trabajo una honda preocupación por la permeabilidad en la política y en la sociedad de presupuestos neoliberales, el desgaste del estado de bienestar, la erosión de organizaciones políticas supranacionales como la Unión Europea, la irrupción de grupos políticos de ultraderecha, el aumento de las desigualdades sociales, la involución en derechos y libertades. Todas estas cuestiones se encuentran en sus reflexiones en torno a las preguntas *para qué* enseñamos Ciencias Sociales y *qué* sociedad queremos.

Tabla 3
Actividad académica y política (1999-2020)

Año	Actividad
1999-2014	Miembro de la Junta Directiva de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y de los comités científicos de los simposia organizados
1999-2019	Miembro de la Liga Española para la Educación y la Cultura Popular de Málaga. Patrono de la Fundación Educativo-Asistencial CIVES
2005-2005	Miembro del Grupo Técnico de Consulta del Ministerio de Educación y Ciencia para el diseño del Currículo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
2003-2005	Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
2008-2008	Vicedecano de Cultura, Estudiantes y Relaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga
2008-2019	Presidente del Consejo Escolar de Andalucía

Fuente: Elaboración propia

Asiste con interés a la eclosión en los Social Studies de temáticas como la etnia o el género, un giro que le lleva en los últimos años a estudiarlos en los momentos previos a su presencia en el currículo de EE.UU. En el caso de la ECD, se sentía *padre* de su introducción en España, de hecho,

fue miembro del Grupo Técnico de Consulta del Ministerio de Educación y Ciencia para el diseño de su currículo, y el precursor de una línea de investigación emergente en Didáctica de las Ciencias Sociales.

En estos años, la actividad científica convive en un equilibrio complejo por su implicación en la gestión académica y política. En la Universidad de Málaga, en la AUPDCS, en la Fundación Educativo-Asistencial CIVES, destacando especialmente los diez años en los que fue Presidente del Consejo Escolar de Andalucía. Un cúmulo de circunstancias que le alejan de la investigación educativa y que palía con una intensa labor de análisis de los resultados de esta a nivel internacional.

3.1. El impacto de las guerras culturales en los Social Studies

Los Social Studies han sido desde su origen un campo de batalla ideológico con debates sobre su naturaleza, propósito y contenido (Ross, 2020). A la confrontación política, se le ha sumado en los últimos tiempos, lo que algunos autores han llamado guerras culturales, como consecuencia de la introducción de perspectivas más plurales. Thornton (2019), revisando su historiografía, habla de una polarización iniciada en los años 70. Un giro posmoderno que cuestiona la literalidad de sus discursos, sobre todo, cómo estos han reproducido la supremacía blanca y el sexismo en la investigación y el currículo. De hecho, estudios recientes cuestionan el discurso de la confrontación y sitúan su origen en una consecuencia de la enseñanza de la Historia.

Coincide esta tesis con la historia intelectual de Fallace (2017), en la que analiza la irrupción, de mano de la teoría crítica, de enfoques ideológicos como el feminismo, neomarxismo, postmodernismo, postestructuralismo, y poscolonialismo. Una *era de la diversidad* que sitúa a partir de 1962 pero que, traicionando la orientación progresista que dio origen a los Social Studies, ha regresado a un enfoque disciplinar de su currículo.

Los primeros momentos de este período, coinciden con la introducción de la ECD en nuestro currículo. Ernesto Gómez continúa centrando su mirada en este aspecto, así lo expresa en el prólogo a *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos* (2006):

... acudir a los principios que inspiraron el desarrollo de los social studies se convierte tanto en un ejercicio gratificante, como en una fuente de inestimable valor para quienes apostamos porque la enseñanza de las ciencias sociales tenga una finalidad que trascienda más allá de la mera transmisión de conocimientos y que en breve se tendrá que plasmar además en una nueva finalidad: educar para la ciudadanía (p. 17).

Dos décadas después de sus escritos iniciales, la escritura de *Un siglo de cambios en los Social Studies* (2014), deviene en una actividad compleja porque las claves históricas y sociales para su análisis se han transformado:

... no han dejado de experimentar cambios, transformaciones e incorporaciones, aunque manteniendo constante su finalidad inicial de formar a los jóvenes para su incorporación a la vida social. Para ello, se aceptó como propósito principal el desarrollo de la competencia ciudadana, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas a los estudiantes para ser capaces de asumir “el oficio de ciudadanos” (p. 79).

Su mirada comienza a dar un giro por el agotamiento que le había producido la polémica en torno a la ECD. Regresa a la temática con una mirada influenciada por el giro posmoderno y guiada por dos intereses: profundizar en el debate ideológico en torno a los Social Studies en el cambio de siglo y revisar los postulados defendidos en el pasado para cuestionarlos por antidemocráticos.

Desde los orígenes de los Social Studies, el debate académico había estado protagonizado por sectores progresistas que defienden un currículo integrado y aquellos más conservadores que le atribúan escaso valor científico y académico para apostar por un viraje a las disciplinas, especialmente a la Historia. Le interesa el recrudecimiento del choque ideológico de los años 90, con tensiones que se trasladan al debate público. Siguiendo a Evans (2004) advierte que *“la coalición de grupos neoconservadores, neoliberales y ultraconservadores evangelistas con poderosas organizaciones conservadoras se ha opuesto al avance de la materia desde postulados progresistas”* (p. 85).

Una deriva conservadora en el currículo social, sostenida por administraciones de todos los signos políticos, afianza de esta forma la idea de que educar es reproducir la herencia cultural de la sociedad, en detrimento de aquella que defendía desarrollar el pensamiento crítico de la ciudadanía. Su posición es afrontar esas tensiones y revitalizar el tratamiento de los problemas sociales en el currículo, pero la enseñanza de los problemas de la sociedad actual, no pueden ser abordados con fórmulas del pasado. Entiende que es necesario dar cabida a una educación para la ciudadanía global e introduciendo nuevas temáticas y enfoques como el multiculturalismo o el feminismo. Precisamente, se había adelantado en diez años a esa solicitud con *El masclisme i les seves repercussions en l'educació* (2004), en el que reclamaba contenidos coeducativos en el currículo social y en formación del profesorado.

La interpretación que había realizado todos estos años de los Social Studies, como resultado de un movimiento pedagógico progresista, es reconsiderada por su interés en conocer los postulados antidemocráticos iniciales.

El origen de los Estudios Sociales en Estados Unidos (2019) es una *“investigación histórica y didáctica que analiza la educación de la población afroamericana a finales del siglo XIX y principios del XX”* (p. 129). Realiza una lectura profunda de la historiografía de los Social Studies, interesada en los últimos tiempos por los elementos raciales y culturales de los discursos educativos. Le resultaron especialmente valiosos los trabajos de Jorgensen (2012, 2017) para entender cómo las circunstancias históricas de EE.UU. modelaron el currículo:

... para los defensores de la Teoría Racial Crítica el que en la institución escolar y en la investigación académica, los estudios sociales históricamente han tendido a ignorar el tema de la raza y eludir, específicamente, cómo algunos miembros de la sociedad que no forman parte del estamento protestante anglo europeo de clase media hayan sido silenciados o relegados al estado de víctima en la narración de la historia (Greven, 1977), no es mera casualidad sino una circunstancia que responde a una larga historia que arranca desde los orígenes de la materia (p. 143).

Se hace eco de los movimientos multiculturales que comienzan a gestarse a partir de los años 80, y con ellos descubre que en educación se había sellado un pacto social para legitimar la desigualdad racial, social, económica y política. Nos conduce en su análisis al momento y lugar en el que se acuña el término Social Studies (1908. Hampton Institute, Virginia), para referirse a un currículo integrado con temas como civismo, economía, sociología, entorno físico, vida doméstica,

cultura, salud e higiene, etc. Un enfoque considerado adecuado para un alumnado afroamericano y nativo americano, por asumir que se encontraba en un nivel de desarrollo social inferior a la población blanca.

Los “negros” orígenes de los Social Studies en los EE.UU. (2019) profundiza en cómo participaron del ideal de no confrontación racial y, se detiene en el currículo para mostrar cómo contribuye a perpetuar roles subordinados.

Los social studies se desarrollaron originalmente en el Instituto Hampton para abordar las necesidades educativas especiales de los antiguos esclavos y sus hijos. Surgieron como una respuesta apropiada de los negros a la discriminación y la opresión de los blancos y reflejaban el esfuerzo de teóricos como Jones y Washington por convencerlos de permanecer en el sur, renunciando a reivindicar derechos garantizados por la Decimocuarta Enmienda y demostrar su valor como trabajadores dóciles y fiables para los intereses blancos (p. 599).

Un currículo que legitimaba la desigualdad racial, social, económica y política para la población afroamericana, ejerció una importante influencia en la materia escolar introducida en 1916, en el sistema educativo de los EE.UU. La adopción del término llevaba asociada su visión de la ciudadanía y de unos valores democráticos enraizados en el espíritu de los padres de la independencia. Una variante del patriotismo europeo porque los derechos constitucionales no llegaban a las minorías étnicas y desde la educación se contribuyó a ello, *“favorecieron la continuidad de la desigualdad para los afroamericanos, las mujeres, los nativos americanos, los México-americanos y los inmigrantes orientales”* (p. 596).

3.2. La Educación para la Ciudadanía Democrática

La ECD ha sido la temática más intensamente abordada en la producción científica de Ernesto Gómez, coincidiendo con la irrupción en los años 90 de un debate científico, político y educativo, a nivel internacional. Científico porque el concepto de ciudadanía es revisado desde diferentes disciplinas ante las transformaciones sociales que se estaban experimentando por el impacto de la globalización económica y cultural. Político por la creación de unidades políticas supranacionales e intensos procesos migratorios ante los que urgía la integración de minorías étnicas, culturales y religiosas. Educativo por la desafección de las jóvenes generaciones hacia la política y los asuntos públicos en general.

En ese contexto, el sistema educativo se enfrentaba a una nueva realidad, realizar esfuerzos por la inclusión de un alumnado diverso, culturalmente hablando, superar modelos trasnochados en formación del profesorado y encajar la introducción de la clave política en el currículo social. La Unión Europea había asumido el reto, junto a los estados miembros, de introducir la ECD en sus currículos, tarea que acomete España en 2006 con la Ley Orgánica de Educación.

Al cabo de los años, lo que fue una apuesta decidida y valiente se ha desvelado como una tarea fallida en todos los ámbitos, salvo en el de la investigación educativa. En el contexto europeo por la disparidad de formas que adoptó la ECD, en nuestro país por una estrategia diseñada en su contra que terminaría ganando la batalla con su desaparición como materia escolar.

Los numerosos trabajos realizados durante estos años, nos obliga a realizar una revisión apresurada y agruparlos por temáticas para ofrecer una panorámica lo más clara posible de sus

preocupaciones e intereses. En primer lugar, nos acercaremos a los vínculos que establece entre ECD, Didáctica de las Ciencias Sociales y currículo social, para detenernos con posterioridad en la particularidad del caso español.

3.2.1. La ECD y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Ernesto Gómez considera que los ejes en torno a los que ha de elaborarse conocimiento en Didáctica de las Ciencias Sociales son, entender el currículo como un instrumento cultural con el que la sociedad atiende a sus problemas y la formación del profesorado para su concreción en la práctica. En *Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales* (2004), apunta que ese esfuerzo “*nos exige un replanteamiento de numerosas cuestiones de nuestra teoría y por supuesto, de sus repercusiones sobre la práctica educativa*” (p. 403).

Un análisis de las investigaciones sobre qué piensa el profesorado y qué práctica desarrolla, quedan recogidas en *Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI*, (2005) y *Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática* (2006). Constata en este último trabajo que, las resistencias a cambiar prácticas educativas tradicionales se deben a “*la oposición del profesorado a abrir sus aulas al análisis, debate y tratamiento de temas sociales espinosos o controvertidos*” (p. 95). Una realidad constatada que vuelve a presentar, en la formación del profesorado, la clave de su éxito.

Desde este enfoque elabora una serie de trabajos en torno a la primera década del nuevo siglo. *La Educación para la Ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales* (2007) es uno de los más rigurosos y elaborados de estos años. Un análisis de informes internacionales e investigaciones educativas, con los que contextualiza la presencia de la ECD en los currícula escolares y señala la necesidad de supervisar y evaluar su aplicación en nuestro sistema educativo. Las dificultades detectadas le llevan a plantear actuaciones a nivel político, por implicar al conjunto de la comunidad educativa, y desde la formación del profesorado:

- Una intensa negociación con la comunidad educativa, especialmente con el profesorado y las familias, para contrarrestar la escasa relevancia que se le da a la ECD y la preocupación por las connotaciones políticas asociadas a sus contenidos.
- La escasez de conocimiento profesional para contrarrestar el aislamiento que puede sentir su profesorado y cómo abordar temas socialmente controvertidos en el aula.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, entiende que es necesaria una formación obligatoria y específica en ECD, poniendo como ejemplo los casos de la Universidad de Málaga y la Universidad Autónoma de Barcelona. Ambas cuentan, desde los años 90, con una formación centrada en el conocimiento profesional de la ECD, de su articulación en el currículo social y del contenido que lo integra. El propósito es formar para “*desarrollar formas globales de ciudadanía activa que comprometan al alumnado con el entorno social más inmediato mediante prácticas reales que les permitan ir más allá del conocimiento teórico*” (p. 197).

Como fruto de esa experiencia formativa, investiga sobre cómo desarrollar conocimiento profesional para que el futuro profesorado reconozca en la enseñanza de la Historia un compromiso con la ECD. *Ensino de História no contexto da Educação Cidadã: controvérsias e*

resistências na formação inicial de professores em Malaga. Espanha (2016) muestra cómo el peso de la cultura académica y de los currícula disciplinares actúan a modo de resistencias:

A pesar de os professores em formação compartilharem princípios e valores de educar para a cidadania democrática, tornase difícil pensar em sua promoção nas práticas educativas nas salas de aula de ensino médio e bachillerato. As habilidades intelectuais que desenvolveram na construção do conhecimento histórico potencializam a capacidade crítica sobre a prática educativa, mas sem perceber com clareza como aprofundar a dimensão social e cidadã que pode adquirir ao ensinar história (p. 245).

Concluyendo que es necesario que el futuro profesorado entienda la educación histórica como una práctica guiada por una ética pública:

Uma história repleta de omissões é inviável na construção da cidadania. Uma história que aborde os conflitos do passado a partir dos valores que regem a convivência cidadã somente poderá ser construída pela integração de memórias sobre o passado com sentido educativo (p. 248).

3.2.2. La ECD en el currículo social

En la obra de Ernesto Gómez, la ECD encarna el sentido de la educación en sí y de la enseñanza de las Ciencias Sociales en particular. La forma de hacerla posible es utilizarla como principio para la selección y organización del contenido. En *La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social* (1999) entiende que “*siempre que se revisen sus conceptos y se adapten al contexto de nuestra sociedad actual*” (p. 94).

Su apuesta no se limita a aspectos formales, considera fundamental entrar de lleno en la dimensión ética, política e ideológica que aporta la ECD al currículo social, apostando por que “*se articule en torno a aquellos aspectos que constituyen puntos escabrosos y conflictivos para la propia sociedad, en un intento de que los alumnos conozcan, precisamente, cuáles son y, a ser posible, elaboren respuestas a los mismos*” (p. 97).

Su posicionamiento desde la teoría crítica, le lleva a reflexionar sobre qué ciudadanía es la representada en el currículo para evidenciar la escasa representatividad que tienen otras identidades. Siguiendo a Pagès (1994), defiende “*una idea inclusiva de la identidad comunitaria, es decir valorando positivamente tanto la existencia y presencia de los “otros”, en “nuestra” sociedad, como la “nuestra” en la de “ellos”*” (p. 98).

Desde su punto de vista, introducir la ECD en el currículo social, empieza por adoptar un modelo de *identidad comunitaria* que contemple la presencia de los “otros”, desde los valores éticos y cívicos universalmente aceptados, entre los que sitúa la igualdad y la justicia social. Esa idea irá tomando cuerpo años más tarde en torno al tratamiento de la multiculturalidad. En la introducción al monográfico *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo* (2005), lo expresa de esta forma:

... el currículo de ciencias sociales tiene un mandato específico a desempeñar en la educación de los ciudadanos: debe dotar a cada adolescente con la posibilidad de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y apropiarse de las creencias y valores necesarios para permitirles una participación plena y competente en la vida social, política y económica (p. 13).

Ejemplo de que esta preocupación ha sido constante en su trabajo se constata en que retoma ambas ideas casi dos décadas después. En *La formación intercultural y ciudadana, eje del currículo social* (2017), se aproxima a ella desde una nueva situación, la irrupción en la esfera pública de los discursos xenófobos, antidemocráticos y antieuropeos de la extrema derecha:

... en tiempos de crisis, puede suceder que se identifique a los “otros” con quienes presuntamente, con razón o sin ella, supongan un riesgo para nuestra estabilidad económica, laboral, social, emocional. Los “otros” serían en realidad los “diferentes” aquellos que no son como uno y que resultan difíciles de entender, asimilar o aceptar (p. 35).

Al plantearse cómo debería ser el currículo social del siglo XXI, siguiendo a Evans y Saxe (1996, p. 36), articula una serie de principios, a modo de criterios de selección y organización. Como en otras ocasiones, frente a un currículo disciplinar, apuesta por estructurarlo desde el análisis de problemas sociales, pero con una sutil diferencia, la clave política e ideológica se encuentra acompañada por la cultural:

... la importancia de esta propuesta no sólo reside en la revolución que introduce en los criterios de selección del contenido, al defender que la fuente fundamental para decidir su selección se establece, prioritariamente, desde la perspectiva social, pasando a un segundo plano las fuentes epistemológicas y psicopedagógicas, sino porque otorga una nueva dimensión cultural y de comunicación en el aula de sociales, convirtiéndola en un marco de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad, y donde los papeles del profesorado y el alumnado toman una nueva dimensión social (p. 38).

Su idea se cimenta en dos premisas que había abordado con anterioridad. En primer lugar, en una sociedad democrática la ciudadanía debería abordar los problemas sociales desde los valores compartidos, para clarificar cuestiones éticas. En segundo lugar, el método para tratarlos sería cultivar el pensamiento reflexivo y crítico, para contribuir a la formación política y a la toma de decisiones del alumnado.

En el primer caso, atendiendo a la particularidad de la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía, reflexiona sobre la posibilidad de construir un aprendizaje que genere capacidad de actuación política. En *La escuela y la Educación para la ciudadanía europea* (2009) analiza diferentes investigaciones que abordan un problema clave, “*al tratar temas sociales relevantes, [el alumnado] no hace uso de conocimientos escolares que pudieran resultar pertinentes, por entender que no tienen cabida en ese ámbito*” (p. 54). Los resultados muestran que, en sistemas educativos en los que se aborda una ECD orientada al desarrollo de competencias y habilidades cívico-sociales, la ciudadanía de ese país muestra un grado de participación y compromiso social mayor.

En el segundo caso, había escrito una década antes en *La metodología didáctica en Educación para la Ciudadanía* (2006):

Se necesita aplicar métodos que pongan el acento en la solución de problemas reales, vinculados con el entorno social, con el desarrollo de las habilidades de diálogo, argumentación, escucha activa, cuestionamiento argumentado, construcción de consensos, toma de postura y configuración de formas de entender la realidad e intervenir en ella, entre otros aspectos (p. 77).

Encontramos una interesante síntesis de sus ideas y de cómo llevar la ECD al currículo en *Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria* (2000). Propone una revisión profunda de su finalidad en el sistema educativo y apela a:

... necesidad de articular el conocimiento histórico y social en torno a unos contenidos seleccionados y estructurados de forma diferente a como se ha procedido en la construcción histórica de las disciplinas sociales, así como en la necesidad de dedicar el tiempo y los recursos suficientes para que se pueda producir el proceso de razonamiento y no la simple acumulación de conocimientos factuales (6).

A lo largo del trabajo, propone superar la estructura disciplinar clásica que adopta la enseñanza de la Historia, para poner el acento en el aprendizaje, presentando dos opciones: organizar el currículo en torno a conceptos e ideas que expliquen la experiencia humana y el análisis de los problemas sociales como eje estructurador del currículo de Historia.

3.2.3. La ECD en el currículo español

Como hemos comentado con anterioridad, la apuesta de Ernesto Gómez era que el currículo social se reestructurase como ECD para revitalizarlo, mitigando su fuerte carácter disciplinar y convertirlo en herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Con la implantación de la ECD como materia escolar en 2006, reorienta su trabajo e inicia una serie de artículos en los que analiza informes internacionales e investigaciones educativas para realizar una visión comparada y reiterados estados de la cuestión. En diversas ocasiones escribió sobre las diferentes denominaciones que adopta y la amplia variedad de formas que adquiere en los sistemas educativos de nuestro entorno: transversal, integrada o como materia independiente. No obstante, de ellos destaca los riesgos que entrañaba su implantación en España, el tratamiento academicista que pudiera adoptar, además de la escasa formación y reflexión del profesorado dedicado a impartirla.

Muy lejos de que el debate girase en torno a esas cuestiones, la mayor parte de sus esfuerzos los destinará a contrarrestar la polémica creada desde sectores conservadores e interpretarla. En los primeros momentos lo haría con perplejidad, un ejemplo de ello son los artículos *Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática* (2007) y *La Educación para la Ciudadanía: estado de la cuestión* (2008).

En este último trabajo se detiene en la excepcionalidad del caso español, en relación con los países de nuestro entorno, y el desconcierto creado en la comunidad educativa. Frente a sectores progresistas, para quienes la ECD suponía cumplir un compromiso con los valores democráticos y enseñar a pensar, no qué pensar; se despliega una estrategia de confusión que deforma ese discurso. Lo sintetiza en estas palabras:

Es probable que esta forma de entender la EpC no conecte fácilmente con muchos de los valores sociales en vigor, una sociedad en la que ciertos grupos dominantes suelen negar el sentido y el contenido ideológico-político de la educación y que, en la mayoría de las ocasiones, utilizando el lenguaje del pluralismo, de la tolerancia y de la neutralidad política de la escolarización, se oponen a la idea de que ésta se convierta en un factor clave de transformación y cambio social, que contribuirá a modificar la conciencia de los ciudadanos (p. 136).

Desde su posición, la polémica instrumentada por quienes tacharon la asignatura de adoctrinadora, va más allá de lo educativo y las acusaciones “constituyen la punta visible del iceberg de unos planteamientos ideológicos, políticos y económicos de enorme calado” (p. 137).

En 2012 publica dos artículos, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los actuales sistemas educativos. Tendencias y perspectiva comparada* y *Los currícula y la práctica docente*. Recoge en ambos trabajos, los consensos en torno a la ECD en diferentes países, a diferencia de lo que ocurría en nuestro sistema educativo. Destacaba entre ellos, la apuesta por una ciudadanía activa y participativa que contrarreste discursos antidemocráticos que quiebran la convivencia democrática. Todo lo contrario de lo reflejado en los libros de texto publicados en España, que recoge en *La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* (2012).

Con el propósito de profundizar en cómo se desvirtuó el debate sobre la ECD escribe *La educación para la ciudadanía activa* (2014). Una detenida revisión de informes internacionales, en los que hace un balance de su implantación y destaca la fractura entre el discurso y una práctica más conservadora y tradicional que lo recomendado por las autoridades educativas. La explicación encontrada es la inseguridad y falta de conocimiento profesional para abordar en el aula unos contenidos controvertidos y con connotaciones políticas. En tal caso, su propuesta para la formación del profesorado parte de una concepción radical de la ciudadanía que:

... apunta a un tipo de personas pro-activas que se implican en la defensa de los derechos de los demás, que sean capaces de cambiar su estilo de vida para proteger el medio ambiente y que participen activamente en la política. Sin duda alguna, esto supone una trascendental concepción de la ciudadanía activa por el salto cualitativo que introduce en el enfoque que actualmente damos a la EpC (p. 20).

La mirada optimista y el tono sosegado, podríamos decir conciliador, de los primeros momentos, da paso a análisis que profundizan en la polémica. Con la intención de desvelar a los actores que dieron forma al debate público realiza diversos trabajos. *El debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una cuestión más ideológica que curricular* (2014), pretende desvelar el complejo dispositivo diseñado por sectores políticos e ideológicos de la derecha conservadora. Comienza con tono de amargura:

Contrariamente a lo que acontece en la mayoría de los países de nuestro entorno, y no sólo del europeo, en España se ha desatado un extraño conflicto vinculado con una materia escolar cuya inclusión en el currículo ha sido recomendada en numerosas ocasiones por distintas directrices de la Unión Europea (p. 128).

Desarrolla un detallado y minucioso relato en el que destaca el beligerante papel de la iglesia católica y el argumentario elaborado por la Fundación FAES y Profesionales para la Ética. En *Citizenship Education with children aged 8-12 in Spain. Conceptual research finding* (2016), recoge estas ideas y se dirige a un público europeo, en los siguientes términos, “the disappearance of Education for Citizenship is a “retrograde measure” that hinders the teaching of “human rights of women as an inalienable part of the civic ethics of the States (p. 74).

Retoma la cuestión en uno de sus últimos trabajos, *Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política* (2019), para hablar con un lenguaje mucho más claro y directo. Recoge de forma detallada la complejidad y diversidad de agentes

implicados en un conflicto que trascendió lo educativo. Muestra cómo sectores tradicionales, antidemocráticos y herederos del franquismo, frenaron cambios en el currículo para perpetuar su poder y preservar el control de buena parte de la población escolar. En definitiva, escribe con amargura sobre el episodio más conflictivo que ha vivido nuestro sistema educativo en democracia, pero también con un deseo “*tener voz en ese debate, como colectivo profesional que defiende la libertad de cátedra en una toma de decisiones curriculares bien informada, puede ayudarnos a no escamotear el debate educativo a sus profesionales*” (p. 62).

Tabla 4
Publicaciones (1999-2020)

Año	Publicaciones
1999	Gómez Rodríguez, A. E. (1999). La formación de la ciudadanía como eje vertebrador del currículo social. En T. García Santa María (Coord.). <i>Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué</i> , (pp. 93-100). Sevilla: Díada Editora-Universidad de La Rioja.
2000	Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. <i>Historiar: Revista trimestral de historia</i> , 4, 162-177.
2002	Gómez Rodríguez, A. E. (2002). Comentario a “Knowing, teaching and learning History”. <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación</i> , 1, 113-114.
2004	Gómez Rodríguez, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales. En M. I. Vera y D. Pérez (Eds.). <i>Formación de la ciudadanía, las TIC y los nuevos problemas</i> (pp. 309-406). Alicante: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Gómez Rodríguez, A. E. (2004). El masclisme i les seves repercussions en l'educació. <i>Perspectiva Escolar</i> , 288, 2-8.
2005	Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. <i>Íber</i> , 44, 7-15. García Ruiz, C. R; Gómez Rodríguez, A. E. et al. (Eds.) (2005). <i>Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una mirada desde el mediterráneo</i> . Almería: Universidad de Almería y AUPDCS. Introducción.
2006	Gómez Rodríguez, A. E. y Núñez Galiano, M. P. (Eds.) (2006). <i>Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales</i> . Málaga: AUPDCS. Gómez Rodríguez, A. E. (2006). La aportación de las Ciencias Sociales a la Educación para la Ciudadanía. En AA.VV. <i>Educación para la Ciudadanía 3. Argumentos para el debate</i> , (pp. 52-64). Madrid: Fundación Educativa Asistencial CIVES. Gómez Rodríguez, A. E. (2006). Prólogo (pp. 13-17). En C. R. García Ruiz. <i>Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos</i> . Almería: Universidad de Almería. Gómez Rodríguez, A. E. (2006). Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática. En V. Mayoral (Coord.). <i>Educación y Ciudadanía</i> (pp. 91-96). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES.
2007	Gómez Rodríguez, A. E. (2007). La metodología didáctica en Educación para la Ciudadanía. <i>Cuadernos de Pedagogía</i> , 366, 76-79. Gómez Rodríguez, A. E. (2007). Educación para la Ciudadanía en la Europa democrática. <i>Temas para el Debate</i> , 149, 52-55. Gómez Rodríguez, A. E. (2007). La Educación para la Ciudadanía y los programas de Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. M. Ávila; R. López Atxurra y E. Fernández de la Rea (Eds.). <i>Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización</i> (pp. 187-203). Bilbao: Universidad del País Vasco y AUPDCS.
	Libros de Enseñanza Gómez Rodríguez, A. E. et al. (2007). <i>Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, 3º ESO</i> . Madrid: Proyecto CIVES, Editorial Laberinto.
2008	Gómez Rodríguez, A. E. (2008). La Educación para la Ciudadanía: estado de la cuestión. <i>Enseñanza de las Ciencias Sociales</i> , 7, 131-140.

-
- 2009 Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2009). El conflicto de la educación para la ciudadanía en España. *Revista Iberoamericana de Educación Democrática*, 4 IRED-REID, (en prensa)
- Gómez Rodríguez, A. E. (2009). La escuela y la Educación para la Ciudadanía europea. En R. M. Avila; B. Borghi; I. Mattozzi (Eds.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti* (pp. 49-55). Bologna: Patrón Editore.
- 2010 Gómez Rodríguez, A. E. (2010). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el mundo educativo. *Ateneo del Nuevo Siglo*, 11, 146-150.
- 2012 Gómez Rodríguez, A. E. (2012). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en los actuales sistemas educativos. Tendencias y perspectiva comparada. En AA.VV. *IVª Jornadas de Educación para la Ciudadanía, Democracia y Derechos Humanos: Los currícula y la práctica docente*, (pp. 29-36). Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES-Escuela.
- Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2012). La idea de participación en los libros de texto de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez, A. Santisteban Fernández. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 439-446). Sevilla: Díada.
- 2014 Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2014). El debate en torno a la Educación para la Ciudadanía en España. Una cuestión más ideológica que curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 127-140.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2014). La educación para la ciudadanía activa. En V. Ballesteros Alarcón (Coord.). *Implicaciones de la educación y el voluntariado en la formación de una ciudadanía activa. Perspectiva internacional* (pp. 19-32). Granada: GEU Editorial.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2014). Un siglo de cambios en los "social studies". En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. La investigación e innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 79-88). Bellaterra: UAB y AUPDCS.
- 2016 Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2016). Ensino de História no contexto da Educação Cidadã: ontrovérsias e resistências na formação inicial de professores em Malaga. Espanha. En S. Guimaraes (Ed.). *Ensino de história e cidadania* (pp. 237-250). Campinas (Brasil): Papirus.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2016). Citizenship Education with children aged 8-12 in Spain. Conceptual research finding. En DARE. *Democracy and Human Rights Education in Europe. Project ENGAGE. Learning democracy with children aged 8-12* (Vol I, pp. 71-75). París: DARE Blue Line Edition.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2017). La formación intercultural y ciudadana ejes del currículo social. En AA. VV. *Hacia una Comunidad Escolar Intercultural y Ciudadana, Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Fundación CIVES.
- 2019 Gómez Rodríguez, A. E. (2019). El origen de los Estudios Sociales en Estados Unidos. *REIDICS*, 5, 129-145. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.129>
- Gómez Rodríguez, A. E. y García Ruiz, C. R. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 51-66. <https://doi.org/10.7203/DCES.37.14318>
- Gómez Rodríguez, A. E. (2019). Los "negros" orígenes de los Social Studies en los EE.UU. En M. J. Hortas; Dias, A.; De Alba, N. (Eds.). *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (pp. 592-598). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa y AUPDCS.
- 2020 Gomes Dias, A.; Gómez Rodríguez, A. E.; Santisteban, A.; Pagès, J. (2020). Global Citizenship Education and Teacher Education in Spain and Portugal. En D. Schugersky y Ch. Wolhuter (Eds.). *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and Practical Issues* (pp. 201-214). New York: Routledge.
-

Fuente: Elaboración propia

4. Reflexión final

En estas líneas, las palabras de Ernesto Gómez han articulado un discurso que pretendía subrayar uno de los aspectos más destacados de su pensamiento didáctico: la naturaleza política

de la *educación social* y la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Destacamos este aspecto porque es el reconocimiento previo y necesario, que deberíamos hacer, para hablar de una enseñanza orientada a la justicia social, algo que en muchas ocasiones olvidamos u obviamos.

Apelar a la naturaleza política de la enseñanza de las Ciencias Sociales, resulta relevante si entendemos que la ECD ha de promover aprendizajes para actuar y transformar la sociedad (Ross, 2017). Aún más relevante si nos enfrentamos a la formación del profesorado para que desarrolle una práctica educativa guiada por la comprensión moral y ética de los problemas de la sociedad (Crowe y Cuenca, 2016).

Materializar estas aspiraciones requiere de investigación educativa pero, en esta revisión apresurada de la obra de Ernesto Gómez, extraemos una idea clara y su principal enseñanza. Es necesaria la clave política e ideológica para debatir sobre lo que investigamos, sobre todo si sirve para modelar el contenido del currículo social conectándolo con los problemas del presente y, en el ámbito de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, con los problemas generados a partir de su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Ballbé Martínez, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del curriculum: el cas del Grup de Mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de "Rosa Sensat"*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- CAPP. Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular (1983). Andalucía: la Educación General Básica en la Autonomía andaluza. *Vida Escolar*, 223, 17-25.
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: ante el desafío postmoderno. En AA.VV. *Volver a pensar la educación* (Vol. I, pp. 96-111). Madrid: Morata.
- Crowe, A. R. & Cuenca, A. (Eds.) (2016). *Rethinking Social Studies Teacher Education in the Twenty-First Century*. New York: Springer.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Engle, S. H. & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers College.
- Evans, M. (2006). Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), 410-435.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars*. New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W.; Saxe, D. W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington, NCSS.
- Fallace, T. (2017). The Intellectual History of the Social Studies. In M. MacGlin Manfra & C. Mason Bolick (Eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 42-67). New York: John Wiley & Sons.
- Felices de la Fuente, M. M. (2016). Comprometidos con la enseñanza de las ciencias sociales: La Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Hespérides*, 18, 5-10.
- García Ruiz, C. R. (2006). *Los New Social Studies y la formación de maestros en Estados Unidos*. Almería: Universidad de Almería.

- Gibson, J. S. (1971). Citizenship education: Academic and pragmatic perspectives. En I. Morrissett & W. Williams (Eds.). *Social Science in the schools: Search for a rationale*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, Y. (1992). *Elementary Schooling for Critical Democracy*. Albany: State University of New York Press.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18, 81-105.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. (1968). *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper and Row (1ª edición de 1955).
- Jorgensen, C. G. (2012). *John Dewey and the Dawn of Social Studies. Unraveling conflicting interpretations of the 1916 Report on Social Studies*. New York: IAP.
- Jorgensen, C. G. (2017). *Discovering John Dewey in the Twenty-First Century: Dialogues on the Present and Future of Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Luis Gómez, Alberto (2002). La Didáctica de las Ciencias Sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina "posible"? *Educación y Pedagogía*, 34, 15-65.
- Mainer Baqué, J. (2009). *La forja de un campo profesional: pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mehaffy, G. L. (1992). Social Studies in an Age of Reform: Symbolic and Substantive Change. *International Journal of Social Education* (7), 2, 976-883.
- Newmann, F. (1975). *Education for citizen action: Challenge for secondary curriculum*. Berkeley: McCutchan.
- Pagès, J. (1994). Els continguts d'Història del curriculum de la Generalitat: una anàlisi crítica. *L'Avenç*, 177, 49-54.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1997). La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio. *Investigación en la Escuela*, 31, 89-98.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: El currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber*, 44, 45-55.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, 9, 205-214.
- Pagès, J. (2020). *Què pensa i què escriu Josep Fontana sobre l'ensenyament de la Història* (en prensa).
- Ross, E. W. (2020). History and Social Studies Curriculum. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1062>

- Ross, E. Wayne (2017). *Rethinking Social Studies: Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. Charlotte, NC: information Age Publishing.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Thornton, S. J. (2017). A Concise Historiography of the Social Studies. In M. MacGlin Manfra & C. Mason Bolick (Eds.). *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 9-41). New York: John Wiley & Sons.